

Cuadernos de **Relaciones Laborales**

ISSN: 1131-8635

<http://dx.doi.org/10.5209/CRLA.56776>



Dispositivos institucionales y gestión del fracaso escolar: las paradojas de la atención a la diversidad en la ESO

Javier Rujas Martínez-Novillo¹

Recibido: 09 de enero de 2017 / Aceptado: 18 de abril de 2017

Resumen. Este artículo analiza, a partir de un trabajo etnográfico, uno de los principales modos de gestión del “fracaso escolar” en la enseñanza secundaria obligatoria: los dispositivos institucionales conocidos como “medidas de atención a la diversidad” (MAD). Analizando la lógica práctica de estos programas en un contexto concreto, muestra cómo se construye a los alumnos para cada dispositivo en las prácticas de clasificación y asignación a estas medidas, cómo estas formas de clasificación afectan a las expectativas y a las prácticas pedagógicas de los docentes, y cómo las MAD se encuentran atravesadas en su organización pedagógica por diversas tensiones y ambivalencias. Estos dispositivos han modificado la estructura de la educación obligatoria y los procesos de selección escolar, afectando a la construcción de los juicios escolares, las jerarquías de alumnos y las trayectorias escolares de los estudiantes.

Palabras clave: Fracaso escolar; políticas educativas; dispositivos institucionales; atención a la diversidad; expectativas docentes.

[en] Institutional devices and school failure management: the paradoxes of attention to diversity in ESO

Abstract. This paper presents the results of an ethnographic study of one of the main institutional devices meant to tackle “school failure” within secondary compulsory education (ESO) in Spain: the so called “attention to diversity measures” (MAD). Analysing the practical logic of these programs in a specific context, it shows how students are constructed for each program through classification practices and routines, how teachers’ expectations and practices are affected by these institutional classifications, and how MAD experience multiple tensions and ambivalences in their pedagogical organization. These institutional devices have modified the structure of compulsory education and the processes of educational selection, affecting the construction of scholastic judgments, student hierarchies and trajectories.

Key words: School failure; education policy; institutional devices; attention to diversity; teacher expectations.

Sumario. 1. Introducción. 2. Dispositivos institucionales y gestión del fracaso escolar. 3. Un entramado institucional complejo: dispositivos de atención a la diversidad y jerarquías simbólicas en la ESO. 4. La construcción de un público para el dispositivo: “perfiles” y prácticas de asignación a las MAD. 5. Cate-

¹ Indaga, cooperativa de investigación social, y Universidad de Burgos. Este trabajo sintetiza parte de una tesis doctoral realizada en la UCM gracias al programa de Formación del Profesorado Universitario (FPU) del MEC. Una versión previa de este trabajo se presentó en el Seminario Internacional “Éxito, fracaso y abandono escolar: factores políticos, institucionales y subjetivos”, UAB, 12-13 de mayo de 2016. Agradezco su lectura y comentarios a Enrique Martín Criado.
E-mail: Javier.rujas@indaga.org

gorización por dispositivo y modulación de las expectativas docentes. 6. Tensiones y ambivalencias en la organización pedagógica de las MAD. 7. Conclusiones. 8. Bibliografía.

Cómo citar: Rujas Martínez-Novillo, J. (2017). “Dispositivos institucionales y gestión del fracaso escolar: las paradojas de la atención a la diversidad en la ESO”. *Cuadernos de Relaciones Laborales* 35(2), 327-345.

1. Introducción

El indicador de “fracaso escolar” en la ESO, o los indicadores de repetición e idoneidad, reflejan en términos cuantitativos la *selección escolar* que tiene lugar en esta etapa. No obstante, nos dicen poco de *cómo* tiene lugar esta selección en una etapa escolar obligatoria, paradójicamente comprensiva y selectiva, en la que además se han venido multiplicando los dispositivos de atención a alumnos con dificultades en las últimas décadas. La lucha contra el “fracaso escolar”, iniciada en los ochenta y desarrollada sobre todo en la década siguiente, originó políticas escolares diversas que dieron lugar a una proliferación de dispositivos institucionales específicos centrados en los alumnos en riesgo de fracaso: programas “parciales y no sistémicos”, con condiciones administrativas y pedagógicas diversas, implementaciones y resultados dispares, que arrojan hoy un balance incierto (Escudero y Martínez, 2012) y que han incidido en una lógica restringida de externalización (Jociles *et al.*, 2012: 75) y de multiplicación de itinerarios (Rambla y Fontdevila, 2015: 24).

Este artículo analiza uno de los principales modos de gestión del fracaso escolar en la enseñanza secundaria obligatoria: los dispositivos institucionales conocidos como “medidas de atención a la diversidad” (MAD). Estos programas de génesis relativamente reciente, que aparecen hoy naturalmente a ojos de los agentes escolares como las medidas para enfrentar el “fracaso escolar”, han modificado parcialmente el campo escolar en las últimas décadas introduciendo complejas diferenciaciones institucionales en el interior de la educación secundaria obligatoria. Nuestra hipótesis de partida es que las MAD afectan a las formas de clasificación de los estudiantes, al trabajo pedagógico, a la construcción de los juicios escolares, de las jerarquías e identidades de alumnos, y a la conformación de las experiencias y trayectorias escolares de los estudiantes; y que estos efectos no pueden entenderse más que estudiando estos dispositivos en la práctica, en relación unos con otros y con la enseñanza ordinaria.

Para entender estos procesos, este trabajo analiza las apropiaciones concretas de estas políticas, centrándose en cuatro dispositivos: el programa de educación compensatoria, los grupos de refuerzo curricular (una “diversificación” en el primer ciclo de ESO), el programa de diversificación curricular y los programas de cualificación profesional inicial. Lo hace a partir de un trabajo de campo etnográfico realizado durante el curso 2012-2013 en un centro público de educación secundaria situado en un barrio popular del sureste de Madrid. La etnografía se basó en la observación en el aula de dos grupos (uno de primero de la ESO y otro de segundo), en reuniones de evaluación y en la sala de profesores, y en una treintena de entrevistas a miembros del equipo directivo, docentes, técnicos socioeducativos y alumnos. El trabajo de

campo se vio enriquecido por un trabajo de análisis sociohistórico sobre la construcción del problema del “fracaso escolar” y las políticas desarrolladas históricamente para hacerle frente a partir de textos legales, libros, artículos, informes y prensa.

2. Dispositivos institucionales y gestión del fracaso escolar

El “fracaso escolar” es un problema relativamente reciente. Emerge como problema social en los años sesenta y setenta, en un contexto de generalización de la educación básica, de apertura de la enseñanza secundaria y de creciente centralidad del capital escolar en la estructura social. Sin embargo, no cristaliza como problema público en España hasta 1980, cuando se asocia a la no titulación en la educación obligatoria y se convierte en una apuesta central en el mundo educativo (Rujas, 2017, en prensa). El reconocimiento político y estatal del problema en los ochenta llevó a su *institucionalización*: se convirtió en categoría de acción pública y se desarrollaron diversas políticas y dispositivos institucionales para hacerle frente. Con la excepción del programa de educación compensatoria, los principales programas destinados a los alumnos con dificultades escolares, bautizados como “medidas de atención a la diversidad” (MAD), vinieron con el desarrollo de la LOGSE en los noventa: los programas de diversificación curricular (PDC) y los programas de garantía social (PGS). Ambos se desarrollaron tras la extensión de la educación obligatoria hasta los dieciséis años, que dificultaba la titulación y amenazaba con aumentar la proporción de estudiantes que “fracasaba” en EGB (que era de alrededor de un tercio). Los PDC son una reorganización del currículo basada en grupos reducidos y materias integradas, diseñada para ayudar a titular a estudiantes del segundo ciclo de ESO (tercer y cuarto curso) con dificultades académicas y en riesgo de no concluir la etapa². Los PGS, que pasaron a llamarse Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) con la LOE (2006), tienen como objetivo dotar a los jóvenes de dieciséis años (luego extendido a los quince) que no han completado la ESO de una “cualificación mínima” para el mercado de trabajo³. El programa de compensatoria, por su parte, se inició en los ochenta, primero como un sistema de becas y recursos para los centros y luego en forma de dispositivos pedagógicos durante la etapa de experimentación previa a la LOGSE. Acabaría integrándose en las MAD como un dispositivo pedagógico más para alumnos con dificultades, en forma de apoyos o grupos específicos con currículo adaptado para estudiantes en los primeros años de la ESO con dos años de “desfase curricular” y en “desventaja” por factores socioeconómicos y “culturales”; a diferencia de los PDC y PGS-PCPI, dirigidos a alumnos con dificultades escolares con independencia de su origen social y cultural.

No obstante, al fijarnos en la producción de la realidad oficial y pública, corremos el riesgo de olvidar las prácticas sociales efectivas, no siempre percibidas por los discursos oficiales (Lahire, 2006: 100-101). Las medidas de atención a la diversidad forman parte de las prácticas ordinarias de *gestión del fracaso escolar* que se dan en la vida cotidiana de los centros escolares. Entenderemos aquí por *gestión* las formas

² La LOMCE (2013) los ha rebautizado “Programa de mejora del aprendizaje y el rendimiento” y los ha adelantado un curso (a segundo y tercero de ESO).

³ La LOMCE los renombró Formación Profesional Básica, integrándolos oficialmente en el sistema de Formación Profesional.

de enfrentar o el manejo práctico, más o menos institucionalizado o formalizado, explícito o implícito, de determinadas situaciones e individuos⁴. También entendemos *fracaso escolar* en sentido amplio –no reducido al sentido convencional de titulación– como aquellas situaciones que la institución escolar define como desviaciones de la escolaridad normal y del rendimiento escolar esperado, clasificándolas según diversas categorías y asignándoles diversas soluciones institucionales. Entre éstas, las MAD constituyen las principales y más institucionalizadas. Son *dispositivos institucionales*, es decir, conjuntos de prácticas que contribuyen a orientar las acciones en una dirección (Lahire, 2006: 304). La etnografía permite comprender la *lógica práctica* (Bourdieu, 2000 [1972]) de estos dispositivos y la *micropolítica* de las políticas frente al fracaso escolar, que implican “modulaciones, desviaciones y reapropiaciones estratégicas” (Río, 2011: 44) en una organización atravesada por diversas estrategias y conflictos (Ball, 1987). Los agentes escolares interpretan, traducen y lidian con las políticas en el día a día de formas múltiples y contradictorias, y estas políticas se mezclan e interrelacionan, refuerzan o contradicen (Ball *et al.*, 2012), generando además consecuencias no queridas y efectos perversos.

La etnografía en un centro, tomado como un “caso particular de lo posible” (Bourdieu y Wacquant, 2005 [1992]: 122) y entendido en su especificidad, nos da claves para entender procesos más generales que se dan, con variaciones y especificidades según los contextos, en otros centros. El instituto de educación secundaria en el que desarrollamos el trabajo de campo tenía algo más de una década de existencia y acogía principalmente a alumnos de clases populares (fracciones “instaladas”, precarias o en riesgo de exclusión) y, en menor medida, de clases medias. Gozaba de una reputación relativamente buena en el mercado escolar local y en el espacio de centros de secundaria, debido a una cierta disposición a la innovación, a una narrativa institucional “progresista” e “inclusiva” y una tasa de “fracaso escolar” alta pero menor a la de otros centros del distrito y en constante reducción al menos hasta los primeros años de crisis (pasando de un 38,6% de titulados en ESO por promoción a un 63% en seis promociones). Las formas organizativas que han tomado las MAD en el centro han sido diversas y han ido variando en función de las negociaciones entre la ideología pedagógica predominante en éste, las formas legalmente establecidas, los recursos materiales a su disposición, y la percepción y evaluación *a posteriori* de sus resultados y eficacia por el equipo. En un centro en auge hasta la crisis y comprometido con la ideología de la atención a la diversidad, la reducción de recursos alteró el paisaje de los dispositivos institucionales, mostrando con más claridad algunas de sus tensiones y contradicciones.

Nos centramos en el estudio de cuatro programas de atención a la diversidad: los grupos de refuerzo curricular (GRC), una “diversificación curricular” adelantada al primer ciclo de ESO (iniciativa del centro también practicada en otros institutos y comunidades autónomas); el programa de educación compensatoria, limitado al primer ciclo en las modalidades de apoyo en el aula (apoyo de un profesor de compensatoria en grupos ordinarios, ese curso en una sola asignatura) y de desdobles en determinadas materias (la principal entonces, en la que nos centramos); el programa de

⁴ Tomamos el término “gestión” de la sociología norteamericana (*management*), que lo ha usado para referirse a estas formas de manejo práctico de situaciones, impresiones, emociones, identidades, etc. (Goffman, 1959; 2001 [1963]). No lo empleamos en su sentido tecnocrático y eficientista (vinculado al mundo empresarial), sino en sentido sociológico.

diversificación (grupos específicos en tercero y cuarto curso con currículo adaptado, compartiendo asignaturas “menores” con los alumnos de grupos ordinarios); y los PCPI, externos al centro pero un referente continuo en sus prácticas de orientación y selección. Aunque la etnografía se centró en el primer ciclo de ESO, accedimos a estos dos últimos programas a través de los discursos y prácticas que se dan antes de llegar a ellos⁵. El trabajo de campo finalizó unos meses antes de la aprobación de la LOMCE. Aunque no abordemos sus efectos, las aportaciones de este estudio pueden servir para comprender mejor los cambios en curso, las rupturas y continuidades.

3. Un entramado institucional complejo: dispositivos de atención a la diversidad y jerarquías simbólicas en la ESO

El trabajo etnográfico muestra cómo, desde antes incluso de su entrada en los institutos, los estudiantes son objeto de un “procesamiento institucional” (Cicourel y Kitsuse, 1963) que produce complejas formas de clasificación y diferenciación. Antes de comenzar el curso, una parte de los recién llegados, aquellos que según su historia escolar arrastran un “retraso” previo, una historia de desencuentros con la institución o una clasificación previa en dispositivos de atención en el nivel anterior, se ven asignados a medidas de atención a la diversidad de distinto tipo según el “perfil” que se les atribuye⁶. Los estudiantes provenientes de los colegios de educación primaria (y los que repiten primero de ESO) son distribuidos y agrupados por el equipo directivo, en colaboración con el departamento de orientación, en base a una clasificación escolar previa, que es así traducida en una nueva.

El primer ciclo de ESO concentra varios dispositivos de atención a alumnos con dificultades que pueden articularse de formas distintas según los centros, sus políticas en materia de “atención a la diversidad” y sus recursos, produciendo distintas modalidades de enseñanza más o menos segregadas de la vía “ordinaria”. En el centro estudiado, estos dispositivos eran el programa de compensatoria y los grupos de refuerzo curricular. Así, los alumnos de primer curso podían encontrarse en distintas situaciones institucionales:

- En un grupo ordinario sin medidas de atención a la diversidad: alumnos sin dificultades o sin un retraso juzgados importantes.
- En un grupo ordinario pero asignados a desdobles de compensatoria en asignaturas fundamentales: alumnos “de compensatoria” (“retraso” de dos años y “desventaja socioeducativa”).
- En un grupo de refuerzo curricular: alumnos con dificultades, juzgados con un retraso importante, aunque menor al de los alumnos “de compensatoria”, y con “buena actitud”⁷.

⁵ No incluimos el programa de integración para “alumnos con necesidades educativas especiales” ni las aulas de enlace para alumnos extranjeros (programa suprimido en el IES el curso anterior).

⁶ La noción de “perfil” es manejada cotidianamente por los docentes, como en otras instituciones cuya actividad se basa en la descripción y clasificación de los individuos. Se emplea en relación con los dispositivos institucionales, pero también con otros tipos sociales (con estereotipos asociados) que forman parte de su imaginario y sus clasificaciones ordinarias (alumnos “problemáticos”, “disruptivos”, etc.).

⁷ En cursos anteriores, a estas situaciones se añadían otras dos que en 2012 habían desaparecido: la asignación a

Asimismo, el segundo ciclo de ESO aparecía en el instituto claramente separado en dos itinerarios institucionales: el *ordinario* (grupos de tercero o cuarto ordinarios) y el *relegado* (grupos de diversificación, que aglutinaban a prácticamente la mitad del alumnado del ciclo). La división y distribución de los alumnos entre estos caminos comenzaba al final del primer ciclo, en segundo de la ESO, cuando las juntas de evaluación decidían los destinos escolares de los alumnos juzgando no sólo sus calificaciones sino también sus “aptitudes” y “actitudes”, y negociando con los distintos requisitos u obstáculos administrativos. A ellos se añade una tercera opción fuera del instituto y de la ESO: la *externalización* a Aulas de Compensación Educativa (ACE) o PCPI⁸.



Así organizados, estos programas crean formas de escolarización diferenciadas según los “perfiles” atribuidos a los alumnos. Forman un *entramado institucional* complejo en el que se definen de forma *relacional*, unos por referencia a otros, generando conexiones, superposiciones o contradicciones, y una *jerarquía simbólica* entre las distintas vías que se dibujan y sus públicos (más o menos “difíciles” o alejados de la norma escolar). Se divide así a los alumnos entre la vía “ordinaria”, una vía

grupos “específicos” de compensatoria (máximo de quince alumnos), si se consideraba que su “desfase” y su conducta requerían una segregación más intensa (en las asignaturas principales, pero no en las consideradas menores); o al grupo “específico singular” de compensatoria, la segregación más fuerte (completamente separado de los grupos ordinarios, con excepciones puntuales), si se consideraba su “desfase” irrecuperable por otras vías y, sobre todo, si su conducta era considerada altamente “disruptiva”.

⁸ Las ACE se dirigen a alumnado de entre quince y dieciséis años con “desfase curricular significativo”, que “valore negativamente el marco escolar”, con “serias dificultades de adaptación” y una “escolarización tardía o muy irregular”. Tienen una duración de un año, prorrogable por uno más, y se entienden, como los *dispositifs-relais* franceses (Millet y Thin, 2003), como una forma de encuadramiento institucional en la que se socializaría a los individuos en normas de comportamiento más que en conocimientos escolares. Este programa permite que determinados alumnos puedan ser externalizados sin haber superado siquiera el primer curso (si han repetido previamente en primaria y repiten primero, podrían ya incorporarse a un ACE por edad) o el primer ciclo de ESO. Ello las convierte en la opción más estigmatizada (más que los PCPI). No las incluimos en el análisis, ya que, por su carácter marginal, ninguno de los alumnos seguidos fue asignado a esta medida (aunque el centro propuso a cinco alumnos ese curso, todos ellos de etnia gitana).

“diversificada” y la vía más estigmatizada (compensatoria en el primer ciclo, PCPI en el segundo), lo que implica a su vez una diferenciación y jerarquización dentro de los propios alumnos con dificultades (en este caso, en su mayoría pertenecientes a las fracciones precarias de las clases populares y/o a minorías étnicas y culturales). Aquellos con buena voluntad escolar serían candidatos a la *exclusión interior* (Bourdieu y Champagne, 1992) a través de programas menos estigmatizados entendidos como una forma de segregación suave, menos mala (refuerzo curricular, diversificación). Aquellos con mala voluntad escolar serían candidatos a la *exclusión exterior*, a la *segregación por externalización* fuera del tronco común de la educación obligatoria (PCPI, ACE). Las medidas de integración pueden así convertirse en “formas sutiles de exclusión” (Escudero *et al.*, 2009: 55).

La implantación de dispositivos de “lucha” contra el “fracaso escolar” en los centros escolares conlleva: (1) la definición y delimitación de un público destinatario de la acción y, con ello, la institucionalización de prácticas rutinarias de detección, identificación, clasificación y asignación de los individuos (que producirán su público efectivo); (2) la designación de unos actores más o menos especializados, legitimados para ocuparse de ese público (en quienes se *delega* en mayor o menor grado su tutela); (3) el establecimiento de unos principios más o menos formalizados para llevar a cabo esa acción (“metodologías” o procedimientos); (4) el establecimiento de unas condiciones de entrada y de salida del dispositivo, de restricciones a la movilidad de los individuos atendidos y de momentos y procesos de decisión sobre su futuro.

4. La construcción de un público para el dispositivo: “perfiles” y prácticas de asignación a las MAD

En la clasificación y asignación de los estudiantes a diferentes grupos-clase y medidas de atención, los equipos docentes se apropian e interpretan y se apropian de los “perfiles” legalmente establecidos para cada medida llevándolos del papel a la práctica. En el caso del programa de educación compensatoria, dirigido a alumnos con “desventaja socioeducativa” con un “desfase curricular” de al menos dos cursos, la construcción del “alumno de compensatoria” tiene lugar por medio de varias traducciones. Una primera, en la que el equipo directivo establece las listas de alumnos que se considerarán “de compensatoria”, tomando como referencia para atribuir el “retraso” las asignaturas “instrumentales” –Lengua y Matemáticas, en ocasiones Inglés– y considerando como desventaja situaciones diversas: carencia de recursos económicos, ausencia de progenitores, familias monoparentales, padres separados, pertenencia a minorías étnicas, origen inmigrante, desahucios, infravivienda. Al desarrollarse el programa también en educación infantil y primaria, con frecuencia la clasificación en compensatoria se transfiere de una etapa escolar a otra. Una segunda traducción tiene lugar cuando los departamentos deciden cuáles de ellos accederán a los desdobles de compensatoria en las asignaturas correspondientes. Los recursos disponibles (profesorado de compensatoria concedido) no permiten cubrir a todos los “alumnos de compensatoria” del centro, lo que obliga, por tanto, a seleccionar a una parte⁹.

⁹ Cuando existían también las modalidades de grupos específicos y grupos específicos singulares, se daba una

“El listado que tenemos, que es muy grande [...], pues no todos van con ella [profesora de compensatoria] a apoyo, porque si no, sería el grupo más grande de Matemáticas, justamente. Entonces, van los que yo creo que los profesores detectan, dentro de ese grupo de compensatoria, los que más bajo nivel tienen.” (Director)

El perfil de los grupos de refuerzo curricular, por su parte, es definido por el propio centro, al tratarse de una iniciativa propia no contemplada en la legislación nacional. Se dirigen a alumnos con “retraso curricular” o “dificultades de aprendizaje” a los que les costaría “seguir el ritmo”, pero no necesariamente con “desventaja social” (como los de compensatoria), y –criterio-filtro– no “disruptivos” y con “buena actitud ante el estudio”. La exclusión de los alumnos con “mal” comportamiento y actitud se justifica como condición del buen funcionamiento pedagógico de estos grupos: “ningún chaval tiene que tener problemas de conducta, porque intentamos trabajar de otra forma” (profesora, GRC). Esta definición hace que los docentes tiendan a identificarlos con grupos de “bajo nivel curricular”, pero no tan bajo como el que tendrían en compensatoria. Se conciben por oposición a la vez a los grupos ordinarios y a los grupos de compensatoria, entendiéndose como una opción para un perfil intermedio entre los “alumnos de compensatoria” y los alumnos no asignados a medidas especiales.

En el caso del programa de diversificación curricular, la definición oficial del perfil (estudiantes con “dificultades generales de aprendizaje” y en riesgo de no concluir la ESO) es traducida por el equipo según las categorías del entendimiento profesoral (en este caso, voluntad-esfuerzo-trabajo y capacidad) a “alumnos que *quieren, pero no pueden*”, perfil ideal que debe renegociarse en la práctica en función de la realidad de las aulas. El criterio de “dificultades de aprendizaje” se identifica con dificultades de *capacidad* del alumno, expresadas de manera eufemística en categorías más o menos psicologizadas o de sentido común (“le cuesta”, “dificultad de comprensión”, “dislexia”, etc.). Se espera, además, que los estudiantes escogidos para la medida tengan buena voluntad escolar, una “buena” actitud, aunque este requisito se traduzca en la práctica en la exigencia de una buena actitud *mínima*. Los docentes despliegan así una estrategia dramatúrgica frente a los potenciales candidatos al programa en la que acentúan la exigencia de un esfuerzo como mérito para entrar en éste y una estrategia de cierre, en las juntas de evaluación, por la que excluyen a los “disruptivos”:

“Es una oportunidad, pero se la tienen que ganar. No podemos hacer de *diver* un regalo” (Profesora, diversificación).

“La Profesora Técnico de Servicios a la Comunidad dice a la orientadora que el chaval “tiene capacidad, pero no hace nada”. Dicen que como es “disruptivo”, los profesores no le quieren en *diver*. Es “inteligente”, pero su problema es “de actitud”.” (Observación en despacho de orientación: conversación sobre orientación de alumnos de segundo)

mayor complejidad en esta selección, dividiendo a los “alumnos de compensatoria” en subcategorías más refinadas.

Al fijar esta barrera o *derecho de entrada* más elevado¹⁰, los grupos de refuerzo curricular y los de diversificación muestran un paradójico *carácter selectivo y excluyente*, a pesar de concebirse como medidas inclusivas. Se entienden como una oportunidad, un recurso especial que no se da a cualquiera y que se espera que los alumnos “aprovechen”. No se conciben como medidas de segregación de los “peores”, sino como medidas de apoyo a los “rescatables”, lo que genera conflictos acerca de los alumnos *dignos e indignos* de ellas:

“Hay gente que yo creo que no debería estar en este grupo [...] Porque la idea es que tú si estás en el grupo de refuerzo, y tienes esta situación, que es un poco privilegiada, porque hacemos apoyos dentro, es decir, en muchas situaciones hay dos personas en el aula, que eso es una situación de ventaja. Si tú no aprovechas, si tú no trabajas, pues bueno, puedes estar en cualquier grupo ordinario.” (Profesora, GRC).

En el caso de los PCPI, el “perfil” oficial sólo menciona a los alumnos de dieciséis años que no hayan obtenido el Graduado en ESO (LOE, 2006), aunque se encuentra en continuidad con su antecedente (los Programas de Garantía Social), que se dirigía a los estudiantes que no estuvieran en condiciones de completar la ESO a través de diversificación o estuvieran en grave riesgo de abandono. En su apropiación por parte del centro, el perfil de PCPI se limita a los estudiantes que, habiendo repetido una o dos veces, vayan a cumplir dieciséis años y que, por su “mala” actitud o comportamiento “disruptivo”, por su mayor distancia frente a las exigencias escolares, no podrían entrar en el programa de diversificación. Se define así por oposición a éste, *por descarte* más que por adecuación al perfil teórico: sin definirse explícitamente la “mala actitud” como criterio de asignación a PCPI, ésta acaba convirtiéndose en criterio *práctico*. Su público reúne al alumnado con una trayectoria errática y más alejado de las disposiciones incorporadas (*habitus*) exigidas por la institución escolar (“saber estar”, autocensura verbal, autocontrol, disposición ascética al trabajo, conformidad con la autoridad pedagógica, etc.), considerado sin posibilidades de concluir la ESO. Esta diferenciación entre los candidatos a diversificación y a PCPI, que se viene anticipando desde primero de ESO, se produce definitivamente en segundo cuando los docentes deciden su asignación a estas medidas en las juntas de evaluación, con el apoyo del departamento de orientación, que, en el caso de los PCPI, reúne y comprueba las listas de “propuestos” y comunica la noticia a los alumnos y a sus padres:

“Vuelven a hablar de Sonia (fracción precaria de clase popular, doble repetidora). Una profesora [...] insiste: “Me parece imposible, maleducada”. Otra profesora señala: “Para mí, va peor”. La jefa de estudios dice que ha sido expulsada dos veces este trimestre y lleva ocho partes. [...] Una profesora dice que viste bien y tiene un “concepto de estética”. El tutor pregunta si entonces sería para “un PCPI” de algo relacionado con estética. La misma profesora: “¿Pero con ese genio dónde

¹⁰ La noción de *derecho de entrada* se refiere a la “configuración particular de propiedades” o capitales que legitiman la participación de unos actores en un campo, excluyendo a quienes no las poseen (Bourdieu y Wacquant, 2005 [1992]: 163). Puede aplicarse a las barreras que se imponen a la entrada en un determinado ámbito de la vida social en un momento histórico, aunque no se trate, como aquí, exactamente de un campo.

va?”. Otra concluye: “A diversificación no.” (Observación en junta de evaluación, grupo ordinario de segundo, segundo trimestre)

Estas prácticas producen así una selección y eliminación de los alumnos más alejados de la norma escolar.

La construcción de los “perfiles” no se puede desligar, por tanto, de las prácticas concretas de clasificación y asignación a dispositivos institucionales. A través de ellas se produce su *público efectivo*, que puede diferir del ideal pensado para estas medidas y que suele presentar una mayor heterogeneidad interna, ya que en la negociación de las asignaciones entran en juego diversas contingencias administrativas y otros criterios o usos sociales de la asignación a estos programas¹¹. No obstante, en el centro, las clases populares, especialmente sus fracciones más precarias y menos escolarizadas, los hijos de inmigrantes y los niños de etnia gitana, estaban fuertemente sobrerrepresentados en las MAD. Asimismo, las fracciones más alejadas de las normas escolares estaban más representadas en las vías más estigmatizadas (compensatoria, PCPI) que en las vías “diversificadas”, por el carácter más selectivo de éstas.

5. Categorización por dispositivo y modulación de las expectativas docentes

La institucionalización de los programas de atención a la diversidad, por el “procesamiento burocrático” que suponen¹² y el peso de los años, genera una forma específica de categorización de los alumnos, que se articula y solapa con las formas de clasificación ordinarias propias de los centros de secundaria. La forma de *nominación* se transfiere del programa a los alumnos incluidos en él, que pasan a considerarse “alumnos de compensatoria”, “alumnos de refuerzo curricular”, “alumnos de diversificación” o a anticiparse “alumnos para PCPI”. Estas categorías están plenamente integradas en el sentido común docente: son compartidas y de uso cotidiano, y tienden a generar una comprensión tácita, utilizándose como categorías evidentes que no necesitan explicitarse. Son empleadas cotidianamente para valorar a los alumnos y anticipar su destino escolar. En este sentido, la apropiación situada de estas categorías hace que tomen un sentido social algo distinto del oficial, cargándose de connotaciones y valoraciones y generando una representación del alumnado asignado a los dispositivos, al que tienden a atribuirse unas características típicas más o menos valoradas o estigmatizadas (a pesar de la relativa heterogeneidad que se da en ellos). Cobran así autonomía frente a la categoría burocrática original: la definición oficial es eclipsada por la definición práctica, producto de la confrontación cotidiana de los docentes, con sus categorías de percepción, con el público concreto del dispositivo. Esto tiene efectos en las expectativas docentes presentes y futuras para sus estu-

¹¹ Entre ellos, por ejemplo, la asignación de alumnos de origen extranjero con dificultades lingüísticas a MAD no diseñadas para este fin (considerando que allí encontrarán un mayor apoyo aunque no se ajusten al perfil), las estrategias de protección de los docentes, que intentan “salvar” a algunos alumnos, o las propias estrategias de los alumnos para evitar la externalización.

¹² “La institución burocrática produce sus propios usuarios por medio de dos operaciones básicas: los define a su medida y los concibe como agregados, pasando por alto sus contextos específicos de relaciones sociales”, presentándolos “como conjuntos flotantes de personas anónimas” (Díaz de Rada, 2008: 28).

diantes y en las prácticas pedagógicas, lo que contribuye a su vez en parte a realizar dichas expectativas.

Por los propios criterios de construcción del “alumno de compensatoria”, tienden a reunirse bajo esta categoría los alumnos más estigmatizados escolar y socialmente, los más alejados de la imagen del alumno “ideal”, situados en lo más bajo de la jerarquía de los alumnos desde el punto de vista docente. Se les asocia en el imaginario docente con el hecho de ser “disruptivos” (“liantes” o “malotes” en el vocabulario discente), tener “mala” actitud, mala disposición hacia la disciplina escolar, además de mucho “desfase”, falta de “hábitos de trabajo”, desinterés o desmotivación:

“Son de compensatoria por ser disruptivos, por no tener hábitos de trabajo, por tener desfase, por todo eso que llevan asociado, ¿sabes? La falta de trabajo y el estar en clase molestando hace que no atiendan y hace que, al final, van perdiendo.”
(Profesora, desdoble de compensatoria, Matemáticas)

Ello se identifica con mayores dificultades para el trabajo pedagógico y para ejercer la autoridad docente por la acumulación de alumnos “difíciles” (asociada al “contagio” y reproducción de las malas conductas). Los “déficits” de los alumnos de estos grupos son en parte atribuidos a su medio social de origen, pero, en contraste con los alumnos de otros dispositivos juzgados menos “difíciles”, encontramos una menor empatía y comprensión por parte de los docentes: los factores externos aparecen como explicación parcial pero insuficiente de las conductas de los alumnos, que tienden a asociarse a una mala voluntad individual. Aunque esta representación genérica se basa en una parte del todo (en los alumnos valorados negativamente desde el punto de vista de la conducta), las expectativas docentes frente a los alumnos de compensatoria eran en general muy bajas: de quienes mejor “respondían” a las exigencias docentes, se creía posible que aprobaran “a su nivel”, no al de su curso, vaticinándoles importantes dificultades en el futuro; de quienes se mostraban más reticentes a entrar en el juego escolar, apenas se esperaba que pudiesen superar la asignatura “a su nivel” y se consideraba su “desfase” prácticamente irrecuperable. Se percibía a la mayor parte de los alumnos de compensatoria con pocas posibilidades de acabar la ESO; como mucho, en unos pocos casos, con posibilidad de acceder al programa de diversificación.

Por su parte, los “alumnos de refuerzo curricular” eran vistos, por oposición a los de compensatoria, como estudiantes con dificultades para “seguir el ritmo” y con bajo rendimiento pero “recuperables”, por su menor desfase académico y una buena voluntad escolar (“docilidad”, “humildad”, disposición a la “colaboración”). Se les representaba como un grupo con “nivel” bajo y al que “le cuesta” satisfacer las exigencias escolares, como sujetos necesitados de ayuda, de mayor atención y de que se les den “las cosas un poquito más dirigidas” (orientadora). Se tendía a ofrecer de ellos una visión miserabilista y basada en el déficit acentuando sus “carencias de todo tipo” (tutora): económicas, familiares, afectivas, intelectuales. Los discursos de los docentes oscilaban entre el reconocimiento de los factores externos que producen la desventaja y la atribución de las dificultades a déficits individuales o familiares (López Calvo y López Calvo, 2013: 10–11), aunque las condiciones sociales y materiales tendiesen a quedar en segundo plano frente a carencias afectivas, curriculares o cognitivas. Todo ello contribuía a producir unas expectativas muy bajas por parte de los profesores sobre el presente y el futuro escolar de los alumnos del grupo,

que aparecen como un alumnado pasivo, dependiente, sin autonomía ni capacidad de ajustarse a la ESO ordinaria y, por tanto, condenado a una escolaridad asistida y encuadrada dentro de la malla protectora de las MAD. Titular por diversificación era, de hecho, definido de partida como el máximo al que podían llegar en la ESO y como el objetivo pedagógico para el que iban a prepararles los docentes:

“Has hecho una adaptación, has bajado. Con lo cual esos alumnos sabes que su derivación o esta fase de su vida va a ser siempre ayudados. Incluso en tercero de diversificación, cuarto de diversificación... Eso sí, no les veo haciendo un Bachillerato. [...] Y ellos las prácticas se les dan bien. Lo que es manipulación, lo que es... Lo que no llegan es a la... a la ascética de tener que ponerte un programa de trabajo, un hábito de estudio y pum, pum, pum. Ahí no. Pero lo que es trabajar, ellos van a trabajar. Y pueden con un Ciclo Formativo de Grado Medio. (Profesor, GRC)

El público del programa de diversificación era objeto de una representación muy similar: un alumnado al que le costaría mucho todo lo relativo al aprendizaje escolar, pasivo, sin voluntad ni autonomía, necesitado de un encuadramiento intenso por parte del profesorado, si bien no tanto desde el punto de vista de la “disrupción” (en principio limitada en la propia selección de alumnos) como de las dificultades propiamente escolares o la disposición al trabajo escolar. El trabajo pedagógico con ellos es experimentado como un proceso agonístico, de negociación constante del esfuerzo, donde el profesor “tiraría” constantemente de los alumnos y todo “se retrasaría” (según los esquemas temporales de la institución). Las expectativas sobre las posibilidades escolares del alumnado eran bajas: serían necesarios esquemas claros y cerrados –frente a esquemas abiertos, difusos, con mayor lugar para la creatividad o más dependientes del alumno–, una pedagogía de reiteración de contenidos y estructuras; por sus carencias, estarían abocados a la *muerte escolar* fuera de las MAD, no podrían aspirar a acabar la ESO por la vía ordinaria, pero serían *educables* por la vía “diversificada”:

Gabriel es un niño que, desde luego, es un perfil de *diver* clarísimo, eso sí que lo es. Pero jo, me da muchísima pena, porque sí que trabaja pero... [...] Le luce tan poco... [...] a lo mejor por el trabajo, vale, le apruebas. Y va a llegar a tercero y se muere, en tercero se muere. Pero bueno, repetirá tercero y luego ya puede ir a *diver*. (Profesora, compensatoria)

En cuanto a las expectativas sobre su futuro, se asumía que podían titular por esta vía pero no continuar su escolaridad en Bachillerato, por lo que se les orientaba activamente hacia la Formación Profesional.

En el caso de los “propuestos” para PCPI al final del segundo curso, o de aquellos que desde primero se anticipaban posibles candidatos a esta medida, se daba, como en el caso de compensatoria, una clara asociación de la categoría con los estudiantes más estigmatizados y alejados de la norma escolar, con una “historia de fracaso escolar” y una experiencia escolar errática (Amer, 2012: 375-376), con la acumulación de suspensos, retrasos casi irrecuperables y una mala disposición frente a la escuela. La categoría condensaba un juicio negativo global y la proyección de un destino de relegación escolar que se presentaba como necesario: los alumnos así clasificados

personificaban implícitamente la imagen *extrema* del fracaso escolar –pues conviven en la ESO diversas formas de fracaso–, un fracaso escolar consumado –aunque aún no se hubiera certificado– a ojos de los docentes, que los consideraban ya *ineducables* en la ESO. Los profesores les auguraban, por lo general, una próxima desescolarización e inserción en el mercado laboral, así como dificultades en la vida adulta (atribuidas a su falta de formación o a sus modales y formas de ser).

Estas categorías estructuran *en parte* la percepción de los alumnos y grupos particulares, orientando las acciones y decisiones a tomar para enfrentar sus dificultades. Esta forma de *categorización por dispositivo* opera a través de la construcción y diferenciación de conjuntos de individuos, a través de *prácticas divisorias* (Foucault, 1982: 777) que definen categorías de sujetos y producen jerarquías simbólicas entre “perfiles” y tipos de alumnos que acaban por naturalizarse. El valor *simbólico* asociado al público de estos dispositivos (menor cuanto más “difíciles” son considerados los alumnos y más difícil es considerado el trabajo pedagógico) determina, por tanto, el valor simbólico de las distintas vías, pues una enseñanza vale socialmente lo que valen sus usuarios, es decir, la “calidad social” que se les atribuye (Bourdieu, 2002 [1984]: 148).

6. Tensiones y ambivalencias en la organización pedagógica de las MAD

Desde el punto de vista de su organización pedagógica, estos dispositivos implican una adaptación del currículo, de los objetivos y métodos del trabajo pedagógico así como la puesta en práctica de esquemas o estándares de evaluación o exigencia específicos distintos de los que se aplicarían en grupos ordinarios, y la modulación de las expectativas docentes sobre los resultados y comportamientos. Ello genera tensiones en los profesores, cuya relación con estas medidas tiende a caracterizarse por la *ambivalencia*.

En estos dispositivos, se da una redefinición a la baja de las expectativas de transmisión escolar a los “mínimos” de la etapa y un énfasis en los contenidos denominados instrumentales (lectura, escritura, comprensión), considerados la base de todos los aprendizajes escolares. Esta adaptación curricular aparece en los discursos de sus protagonistas como sinónimo de dar un nivel más bajo o bajar el nivel. Frente a esta desvalorización implícita, que hace aparecer estos programas como una vía académicamente más débil e inferior a la ordinaria, se producen *discursos de compensación* como estrategia de revalorización del programa y de dignificación de la propia posición (López Calvo y López Calvo 2013: 12): se afirma que el currículo de referencia es el mismo que en los grupos ordinarios o el papel de *salvación* del programa para alumnos que, según se juzga, tendrían muy difícil sobrevivir en grupos ordinarios. Se da, además, una ambivalencia fundamental entre el *reconocimiento de la segregación* (percibida como negativa desde la ideología pedagógica inclusiva) y la percepción de su necesidad práctica para atender a alumnos con dificultades y *gestionar* la heterogeneidad social del alumnado:

“Ves este tipo de grupos de chicos que se salvan y dices: “Merece la pena”. O sea, que de diez se te salvan cuatro, seis se pierden porque es esa estadística o peor, pues has conseguido dos cosas: primero librar al grupo grande de un alumno disruptivo y, luego, salvar a algunos.” (Profesora, desdoble de compensatoria, Matemáticas)

En el caso de los grupos de refuerzo curricular y diversificación, esta segregación es legitimada como una segregación suave, un “mal menor” (orientadora).

La modulación del currículo al nivel percibido de los alumnos conlleva un *reajuste de las normas de evaluación*: su calificación no sería equiparable a la calificación de sus compañeros de grupos ordinarios (lo que genera además una desventaja en unos exámenes de recuperación iguales para todos). Esto puede generar contradicciones internas en algunos docentes sobre la legitimidad de aplicar este trato especial, al colisionar con el imperativo meritocrático de tratar por igual a todos los estudiantes. Además, en el caso de los grupos de refuerzo y diversificación, la reducción del número de profesores concentrando varias asignaturas suponía un mayor control y encuadramiento de los alumnos, acercándolos en parte a la pedagogía de primaria. Siguiendo a Bernstein (1975: 80), en estos programas la *clasificación* –intensidad de la frontera entre contenidos– sería más débil que en los grupos ordinarios y se daría una tensión entre un *enmarcado* –grado de control sobre lo que se transmite y recibe en la relación pedagógica– débil y uno fuerte, entre la idea de que en ellos se tiene más libertad pedagógica para experimentar prácticas distintas (especialmente en los GRC) y la idea de que se hace necesario pautar y estructurar mucho el trabajo de los estudiantes. En el desdoble de compensatoria, la clasificación se mantendría idéntica a la de los grupos ordinarios, pero, en la práctica, la “libertad” para adaptar el currículo a los alumnos se traducía en la sucesión y repetición de ejercicios reduciendo al mínimo la explicación teórica y diferenciando la atención en grupos según el nivel percibido de los estudiantes. Cuando, además, estos dispositivos implican la participación de un segundo docente en algunas asignaturas, se produce una *división del trabajo pedagógico*, con papeles distintos y jerarquizados en la interacción: el profesor titular tiene el papel predominante, marca las tareas, los contenidos, los tiempos y delega parte de las tareas más tediosas y menos prestigiosas (el *dirty work*; Hughes, 1951), como la vigilancia y el control de la conducta, en la profesora de apoyo, que adopta un papel secundario, subordinado, de acompañamiento y atención individualizada.

Los docentes definen la dificultad de su trabajo y su relación con el mismo en función de una imagen ideal del alumno (Becker, 1952), la del alumno de clase media con buena disposición escolar (Tarabini, 2015): cuanto más se desvía de ésta el estudiante real, mayor es la dificultad percibida. De ahí que los objetivos y metodologías en parte atractivos de estos dispositivos puedan entrar en contradicción con la “dureza” de la práctica pedagógica: al reunir a alumnos que se alejan de las exigencias escolares, juzgados deficitarios en todos los aspectos escolares, el trabajo pedagógico se juzga difícil y genera tensiones continuas en los docentes. Esto se manifiesta a veces en una sensación de *desborde* o *frustración* ante la falta de información sobre las dificultades de los alumnos, de herramientas para enfrentarse a ellas, o por su acumulación, que rebasaría la concepción convencional que los docentes tienen de su oficio:

“Tener alumnos de integración o de compensatoria con mal... No tienen capacidad, no son autónomos para trabajar solos mientras das la clase normal a los demás. Y no puedes con alumnos de integración, alumnos de compensatoria y con los demás, y controlando los cinco que se están subiendo por la paredes.” (Profesora de Inglés, GRC de primero y grupo ordinario de segundo con alumnos de compensatoria)

Ello también sucedería ante el conocimiento de situaciones de vulnerabilidad que quedan fuera del alcance de la acción del docente, lo que puede generar contradicciones y modulaciones a la hora de ejercer las tareas de evaluación o de control y sanción.

Una tensión fundamental, que también se manifiesta a nivel de centro, es la que se da entre *atender a todos* los alumnos, incluyendo a los que tienen más dificultades o a los más reticentes, y *seguir el ritmo*, es decir, impartir los contenidos programados en el tiempo establecido por el currículo. Entran así en contradicción el ideal inclusivo y la definición oficial del oficio docente, contradicción encarnada que genera sentimiento de frustración en los profesores. Esta tensión se articula con la oposición entre una *mayoría*, el grueso de la clase o del centro, que seguiría ese ritmo, ajustada a la norma temporal, y una *minoría* con “desfase”, con dificultades para seguirlo:

Algunos de los chavales más complicados [...] realmente, no quieren estar aquí. No pueden seguir las clases, no les gusta lo que están haciendo, pero por ley les obligan a estar aquí. Entonces claro, llega un momento en que se sitúan... en una posición de aburrimiento que tú, a nivel personal, como tienes que estar pendiente de dar clase, de avanzar en contenidos, de trabajar con los demás, pues llega un momento en que con ellos a veces es un poco difícil. [...] tienes que tener la capacidad para estar encima de ellos, insistirles y hacerlo, y si te dedicas a ellos, no haces lo que te... se supone que tienes que hacer con el resto. (Profesor, grupo ordinario de segundo con alumnos de compensatoria)

A nivel de aula, la contradicción tiende a resolverse en favor de esa “mayoría”, cuyo éxito legitimaría esta elección y permitiría mantener la autoestima profesional ante la frustración o la pena por no poder atender adecuadamente a la “minoría” en dificultad. El ejercicio de la práctica docente supone una implicación afectiva para ejercerse cotidianamente, implica estrategias de protección y mantenimiento de la imagen de sí y de la autoestima profesional en un medio difícil (Woods, 2002 [1979]: cap. 7; Martín Criado, 2010: 310). En las MAD, las continuas resistencias o dificultades de buena parte de los alumnos a entrar en el juego escolar, la imposibilidad de recuperar los “desfases” o de salirse del marco temporal establecido por el currículo generan impotencia y frustración en los profesores llegando en ocasiones hasta el cuestionamiento de la propia capacidad docente:

Estoy explicando y digo: “Pero, ¿a quién le explico yo...?”. [...] veo tan pocas ganas de trabajar, tal falta de interés, tan... Yo ya no sé cómo ganármelos. [...] De verdad que no sé a quién salvar. [...] Pues hasta te cuestionas tú, ¿no? Dices: “Algo estoy haciendo yo mal, que no me consigo enganchar a estos chicos”. Y no sé, no sé la receta cuál es, la verdad. [...] Pero vamos, que yo creo que el principal problema, son niños sin hábitos de trabajo. [...] Y sin eso... enseñar a quien no quiere yo lo veo complicadísimo. (Profesora, desdoble de compensatoria)

“Haces un ejercicio, lo repites. A la cuarta o quinta vez, te lo repiten. Y al día siguiente ya no saben. [...] a veces piensas... [...] que deberían estar en integración más que en un grupo de refuerzo curricular, por falta de capacidades. [...] eso para mí resulta bastante duro, porque a veces no sabes si eres tú la que no sabes hacer

las cosas, o... y la sensación que tú tienes de que te falta capacidad no es cierta, sino que es que tú no sabes llevarlos por dónde deberías llevarlos. (Profesora, Matemáticas, GRC)

La autoestima profesional tiende a protegerse desplazando el problema a los propios déficits de los alumnos, atribuidos o bien a la falta de “hábito de trabajo”, de voluntad o de capacidad, o bien, en un discurso de defensa de los estudiantes, a sus “carencias” múltiples (económicas, familiares, afectivas), a razones afectivas o psicológicas, invisibilizando las condiciones sociales del éxito escolar.

A nivel de centro, esta contradicción se resuelve distribuyendo de forma más o menos proporcional a los alumnos más “desfasados” y “disruptivos” en los distintos grupos ordinarios, evitando su concentración en determinados grupos: “el grupo en cuestión sería un polvorín y nadie querría cogerlo” (profesora, grupo ordinario, segundo). En las negociaciones sobre la organización de los grupos-clase y los desdobles se manifiesta una *pugna por definir quién y cómo se ocupará de los alumnos “difíciles”*. La percepción de la dureza asociada a tener que lidiar con estos estudiantes y a tener que adaptarse a otras dinámicas del trabajo pedagógico produce *estrategias de evitación* de estos grupos por parte de los docentes, pero también de *inversión emocional* en ellos como distanciamiento de las rutinas de los grupos ordinarios y estrategia de distinción (hacerse valer en el instituto como defensor de la ideología inclusiva o como docente comprometido con el proyecto de centro).

La experiencia “dura” del trabajo pedagógico en estos dispositivos también entra en contradicción con la percepción docente de los *resultados* de las MAD. En el caso de los desdobles de compensatoria, se da una oscilación muy marcada entre la enunciación de una frustración constante en el trabajo pedagógico y un *discurso realista de las pequeñas victorias* que a su vez la compensa y permite mantener la implicación necesaria para continuar, evitando el cuestionamiento de la capacidad docente y de la utilidad del programa:

“Es más duro que dar clase normal. Es mucho más duro. Ehm... Pero a veces, cuando salvas a algún alumno, te motiva más que en la clase normal. [...] Consigues uno y se te hunden siete. Pero ese que consigues, pues hombre, te es gratificante, desde luego. Porque sabes que en el grupo normal se hubiese perdido. (Profesora, desdoble de compensatoria, Matemáticas)

Esta frustración ante la dificultad de la enseñanza en estas vías es compartida con los grupos de refuerzo curricular y diversificación, aunque en un grado menor, y no se asocia tanto con una mala voluntad escolar de los estudiantes como con sus propias dificultades “de comprensión”, lentitud, falta de disposición al trabajo, etc. En el caso de diversificación, no encontramos un discurso tan resignado sobre los efectos de la medida, ya que se había seleccionado a alumnos considerados “rescatables”, menos “desfasados” y alejados de la norma escolar, y éstos mayoritariamente conseguían concluir la etapa. No obstante, el reconocimiento de la dificultad y la frustración en el trabajo pedagógico sólo parece llevar en casos muy limitados al cuestionamiento directo de estas medidas o de su adecuación a sus objetivos.

En estos dispositivos, por último, la movilidad de un tipo de grupo a otro y las posibilidades de reclasificación de alumnos están reguladas y restringidas institucionalmente, no sólo a través de las posibilidades definidas en el propio diseño del

programa, sino a través de los juicios escolares emitidos por los docentes e instituidos en junta de evaluación, que hacen que esas posibilidades se actualicen o no en la práctica: “En la medida en que se vea cómo evoluciona un alumno, puede entrar o salir de un grupo de compensatoria. Aunque la inmensa mayoría están desde el principio hasta el final” (Director). Ello hace que la *flexibilidad* prevista en parte de estos dispositivos (la clasificación sería revisable en compensatoria, refuerzo curricular y ACE) en la práctica no se realice y que, además, resulte más probable la movilidad de las vías más valoradas a las más estigmatizadas que a la inversa. La incorporación a estos dispositivos dificulta así la reincorporación a la vía ordinaria, ya sea por barreras administrativas o barreras mentales que se hacen prácticas. Los profesores, por un lado, se representan la permanencia de los alumnos en estos dispositivos como una protección frente a una *muerte escolar* segura fuera de ellos: “En uno ordinario se pierde”, “Tiene que seguir en este grupo. Si no, lo matas” (Observación en junta de evaluación, GRC, tercer trimestre). Por otro, la modulación de sus expectativas en función de su imagen de los estudiantes y la adaptación del currículo y las prácticas pedagógicas tienden a *instalar* a esos alumnos en su situación de desventaja escolar. El propio diseño institucional de estos dispositivos permite, además, su encadenamiento, llegando a generarse una ESO paralela para determinados alumnos.

7. Conclusiones

La reducción del debate educativo a la oposición integración-segregación, inclusión-exclusión, con frecuencia no deja ver las afinidades prácticas entre propuestas de distinto signo o el *carácter intrínsecamente contradictorio y ambivalente* de los programas contra el fracaso escolar. Como muestra el trabajo de campo etnográfico, las MAD se han integrado en el campo escolar hasta naturalizarse, contribuyendo, a pesar de su intención *comprensiva*, a producir formas sutiles, más o menos suaves, de *segregación*. Primero, modificando la propia estructura de la ESO y constituyendo caminos diferenciados en el interior del llamado tronco común. Segundo, produciendo distintas categorías de sujetos para cada dispositivo, más o menos “merecedores” de unas u otras medidas, más o menos valorados o estigmatizados escolarmente, en las rutinas de clasificación escolar. Finalmente, generando modulaciones del currículo, de los objetivos y métodos, los estándares de evaluación o exigencia y las expectativas docentes, lo que produce *ambivalencias* en la relación de los docentes con estas medidas y efectos perversos en las trayectorias de los estudiantes.

Estos dispositivos institucionales se organizan, como hemos visto, de forma *relacional*, dimensión que se pierde con frecuencia cuando se analizan por separado. A la *jerarquía simbólica* de los dispositivos le corresponde una de alumnos: cuanto más alejados de la norma escolar (más “difíciles”), mayor tiende a ser la segregación y, con ello, la precariedad de su situación escolar. La construcción de los alumnos alejados de la norma escolar como estudiantes con el perfil de una medida específica es un proceso que no tiene nada de natural y evidente: tiene lugar en la elaboración de las políticas, en su apropiación en los centros y en su negociación con sujetos concretos en situaciones concretas. Es fruto de una *negociación compleja* en la que intervienen diversos actores, constricciones administrativas, sociales y materiales, y formas de apropiarse las políticas. A pesar de su asociación a una ideología pedagógica inclusiva y del despliegue de

discursos de compensación y defensa de estas medidas, las MAD aparecen como vías desvalorizadas a ojos de sus protagonistas al ocupar un lugar relegado en el espacio de posibles escolares de la educación secundaria, adaptar su organización pedagógica y, sobre todo, dirigirse a públicos escolarmente estigmatizados, pues el valor social de las opciones escolares en el mercado escolar de secundaria depende del valor social atribuido a sus públicos. Los efectos de estas medidas en las trayectorias escolares son complejos y requerirían esfuerzos más sistemáticos de objetivación, pero muestran claramente contradicciones y efectos perversos. Lejos de resignarnos a considerar las MAD un mal menor o necesario que permitiría “salvar” al menos a unos pocos o a los más “rescatables”, ello obliga a repensar las políticas escolares sobre la base de un cierto *realismo* sociológico que tenga en cuenta estas contradicciones y dinámicas perversas.

Las contradicciones de estos dispositivos tienen que ver, en última instancia, con los problemas que la escolarización de las clases populares ha planteado históricamente, y sigue planteando aunque de formas distintas, a las instituciones escolares y cómo éstas lidian con ellos con los recursos y limitaciones que encuentran en sus contextos concretos¹³. Las instituciones de educación secundaria conservan un carácter selectivo y se encuentran instaladas en la contradicción entre su intención comprensiva y su ideología meritocrática (Tarabini, 2015), entre atender a los alumnos más alejados de sus exigencias y seguir desarrollando su trabajo para quienes las satisfacen dentro del marco temporal establecido por el currículo. La multiplicación de programas de atención y perfiles a atender, las pugnas y tensiones alrededor del reparto de los distintos tipos de alumnos entre grupos y profesores, alrededor de las distintas formas de agrupación, alrededor de los sujetos dignos de unas u otras medidas, o alrededor de la división del trabajo de atención a los “difíciles” remiten todas ellas a la dificultad de estas instituciones para hacer frente a una heterogeneidad social que no pueden evitar. Los programas de atención a la diversidad aparecen como formas de *gestionar* esta contradicción: externalizan sujetos y responsabilidades de las aulas y docentes ordinarios a otros espacios y profesionales, con los efectos perversos de diferenciar y canalizar a los alumnos. Los dispositivos de atención a los alumnos con dificultades modifican las formas de selección escolar, no la eliminan.

8. Bibliografía

- Amer, J. (2012). “Lo académico y lo profesional en los programas de cualificación inicial. Los discursos y prácticas del profesorado”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*. 5 (3): 369–379.
- Ball, S. J. (1987). *The micropolitics of school. Towards a theory of school organization*. Londres: Routledge.
- Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.
- Becker, H. S. (1952). “Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship”. *Journal of Educational Sociology*. 25 (8): 451–465. <https://doi.org/10.2307/2263957>
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control. Vol. 3. Towards a sociology of educational transmission*. Londres: Routledge.

¹³ Sobre las transformaciones de la relación de las clases populares con la escolaridad en las últimas décadas, puede verse el monográfico de la RASE coordinado por Enrique Martín Criado (2014).

- Bourdieu, P. (2000 [1972]). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. París: Éditions du Seuil.
- (2002 [1984]). *Questions de sociologie*. París: Les Éditions de Minuit.
- y Champagne, P. (1992). “Les exclus de l'intérieur”. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 91: 71–75. <https://doi.org/10.3406/arss.1992.3008>
- y Wacquant, L. J. D. (2005 [1992]). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Madrid: Siglo XXI.
- Cicourel, A. V. y Kitsuse, J. I. (1963). *The educational decision-makers*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Díaz de Rada, A. (2008). “¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares?”. En M. I. Jociles y A. Franzé (eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (pp. 24–48). Madrid: Trotta.
- Escudero, J. M., González, M. T. y Martínez, B. (2009). “El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas”. *Revista Iberoamericana de Educación*. 50: 41–64.
- y Martínez, B. (2012). “Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación?”. *Revista de educación*. No Extra (1): 174–193.
- Foucault, M. (1982). “The Subject and Power”. *Critical Enquiry*. 8 (4): 777–795. <https://doi.org/10.1086/448181>
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Anchor.
- (2001 [1963]). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hughes, E. C. (1951). “Studying the Nurse's Work”. *AJN The American Journal of Nursing*. 51 (5): 294–295. <https://doi.org/10.2307/3459394>
- Jociles, M. I., Franzé, A. y Poveda, D. (2012). “La diversidad cultural como problema: representaciones y prácticas escolares con adolescentes de origen latinoamericano (Madrid)”, *Alteridades*, 22 (43): 63–78.
- Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.
- López Calvo, L. y López Calvo, A. (2013). “La construcción del fracaso en la etapa de la ESO. Legitimación y resistencia de los actores implicados”, en *GT13 Grupo de Trabajo Sociología de la Educación. Actas del XI Congreso Español de Sociología en Madrid*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Martín Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones: crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Bellaterra.
- (coord.) (2014). “Clase obrera y escuela (monográfico)”, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 7 (2).
- Millet, M. y Thin, D. (2003). “Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du “désordre scolaire” dans les dispositifs-relais”. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 4 (149): 32–41. <https://doi.org/10.3406/arss.2003.2778>
- Rambla, X. y Fontdevila, C. (2015). “La política de la Unión Europea y del Gobierno de España contra el abandono escolar prematuro”. En: A. Tarabini (coord.), *Políticas de lucha contra el abandono escolar en España*. Madrid: Síntesis (pp. 13–24).
- Río, M. Á. (2011). “Más allá del protocolo: estrategias contra el absentismo en centros andaluces”. *Témpora: Revista de historia y sociología de la educación*. (14): 39–63.
- Rujas, J. (2017). “La construcción del “fracaso escolar” en España: génesis y cristalización de un problema social”. *Papers: revista de sociología*. 102 (3): 477–507.
- Tarabini, A. (2015). “La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*. 8 (3): 349–360.